

Koop, Christine; Steenbuck, Olaf

## **Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten**

*Koop, Christine [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]: Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 6-11. - (Karg-Hefte. Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung; 1)*



Quellenangabe/ Reference:

Koop, Christine; Steenbuck, Olaf: Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten - In: Koop, Christine [Hrsg.]; Steenbuck, Olaf [Hrsg.]: Herausforderung Übergänge - Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten. Frankfurt, M. : Karg-Stiftung 2011, S. 6-11 - URN: urn:nbn:de:0111-opus-91058 - DOI: 10.25656/01:9105

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-91058>

<https://doi.org/10.25656/01:9105>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.karg-stiftung.de>

<https://www.fachportal-hochbegabung.de>

### **Nutzungsbedingungen**

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

### **Terms of use**

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

### **Kontakt / Contact:**

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: [pedocs@dipf.de](mailto:pedocs@dipf.de)

Internet: [www.pedocs.de](http://www.pedocs.de)

Mitglied der

  
Leibniz-Gemeinschaft

# Inhalt

Editorial: Heftig hochbegabt: Die Karg-Hefte <i>Ingmar Ahl</i>	4
Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten <i>Christine Koop, Olaf Steenbuck</i>	6
Gestaltung von Übergängen – Konzepte, Forschungsbefunde und Perspektiven <i>Petra Hanke</i>	12
Übergang in die Grundschule als Transition der Familie – ein Ansatz aus der Entwicklungspsychologie <i>Wilfried Griebel</i>	23
Übergang KiTa – Grundschule: Flexible Eingangsphase an der Salzbödetal-Schule – das Konzept eines am Kind orientierten Übergangs <i>Sandra Becker, Anne Westerholt</i>	27
Übergang Grundschule – Sekundarstufe I: Begabtenförderung am Übergang – Kooperation als Herausforderung. Ergebnisse eines Projektes in Sachsen <i>Matthias Korn, Tim Rohrmann</i>	31
Übergang Sekundarstufe II – Hochschule: Juniorstudium an der Universität des Saarlandes <i>Wolfgang Asselborn, Thomas Jörn, Frank Mücklich</i>	36
Erfolgreiche Übergänge oder Das Netz beim riskanten Sprung – Thesen <i>Armin Hackl</i>	41
Impressum	47

Christine Koop, Olaf Steenbuck

# Herausforderung Übergänge – Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten

Bildungsverläufe umfassen immer auch Übergänge. Der Übergang von der Familie in die Kindertagesstätte, von dort in die Schule, von der Schule in Ausbildung und Beruf sowie Weiterbildung und berufliche Wechsel – von der frühen Kindheit bis ins Erwachsenenleben prägen Übergänge unsere Bildungsbiographie.

Als fester Bestandteil von Bildungsprozessen bieten Übergänge Chancen. Sie können neue Erfahrungsräume, Handlungsmöglichkeiten und Entwicklungswege eröffnen und somit Potentiale freisetzen. Eine gelungene Bewältigung eines Überganges kann als Bereicherung und Erfahrung der eigenen Kompetenz empfunden werden, nämlich mit der neuen Situation umgehen zu können. Es werden Kompetenzen für den Umgang mit weiteren Übergängen aufgebaut, die »*Transitionskompetenz*« wird gestärkt.

Übergänge können jedoch ebenso mit Unsicherheiten, Ängsten und Belastungen verbunden sein. Beim Übergang in die Kita etwa kommt das Kind aus der gewohnten familiären Umgebung und muss sich nun in einer neuen, unbekannten Umgebung orientieren und zurechtfinden. Es herrschen neue Zeitstrukturen, neue räumliche Bedingungen und neue soziale Regeln und Rituale. Gewohnte Bezugspersonen sind nicht mehr ununterbrochen verfügbar und es kommen neue Bezugspersonen hinzu. Für den nachfolgenden Übergang von der Kita in die Grundschule seien für knapp die Hälfte aller Kinder Übergangsprobleme festzustellen, von Stresssymptomen bis hin zu Risiken für einen ungebrochenen Bildungsverlauf, wie Griebel und Niesel aufgrund von Untersuchungen festhalten (2004, 108).

Zur Vermeidung oder Minimierung der Belastung von Kindern und Jugendlichen durch Übergänge liegt es daher nahe, Übergänge möglichst »sanft« zu gestalten, für eine möglichst hohe Kontinuität der Lern- und Lebensumwelten zu sorgen – etwa durch zusammenbleibende Kindergruppen oder durch eine Kontinuität von Bezugspersonen. Sicherlich können starke »Brüche« hierdurch abgefedert werden, doch darf die Kontinuität auch nicht zu einseitig betont werden. Zu Übergängen gehört eben Diskontinuität, und diese darf nicht aus dem Blick geraten, wenn Kinder in ihrer Fähigkeit, Übergänge zu bewältigen, gestärkt werden sollen. Hierfür müssen Übergänge und Diskontinuität aktiv erlebt und reflektiert werden können.

An die Pädagogik und die institutionellen Bedingungen ergibt sich somit die Anforderung, die Übergangsmöglichkeiten zwischen den Bildungseinrichtungen so zu gestalten und Kinder und Jugendliche beim Umgang mit Übergängen so zu begleiten, dass positive Erfahrungen überwiegen und Entwicklungspotentiale, die sich durch den Übergang bieten, genutzt werden können. So können gezielt Stärken für die Bewältigung späterer Übergänge aufgebaut und Brüche in der individuellen Entwicklung vermieden werden.

Bedingungen für einen gelingenden Übergang liegen nicht nur in den institutionellen Gegebenheiten vor Ort oder in den Kindern und Jugendlichen selbst, sondern in allen Personen, die in den Prozess eingebunden sind: Eltern, Geschwister, Gleichaltrige, Erzieherinnen und Lehrkräfte. So stellt der Übergang ihres Kindes in einen neuen Bildungsabschnitt etwa auch für die Eltern einen Übergang dar, den sie bewältigen müssen (siehe den Beitrag von Griebel in diesem Heft).

Dieses komplexe Zusammenspiel einer Vielzahl von Faktoren im Spannungsfeld von Kontinuität und Diskontinuität sowie von Chancen und Risiken ist Gegenstand der *Transitionsforschung*. Die jüngere Transitionsforschung bezieht unterschiedliche theoretische wie empirische Zugänge ein, um Übergänge unter Aspekten der biologischen, psychischen und sozialisatorischen Entwicklung in ihren sozialen und systemischen Kontexten betrachten zu können. Um die Komplexität des Phänomens zum Ausdruck zu bringen, wird statt des umgangssprachlichen Begriffes *Übergang* auch von *Transition* gesprochen.

»Als Transitionen werden komplexe, ineinander übergehende und sich überblendende Wandlungsprozesse bezeichnet, wenn Lebenszusammenhänge eine massive Umstrukturierung erfahren – ein Kind z. B. vom Kindergartenkind zum Schulkind wird« (Wörz 2004, 35).

Transition bezeichnet dabei den gesamten Prozess einschließlich seiner Verarbeitung und Bewältigung. Auch werden mit dem Begriff der Transition Veränderungen auf mehreren Ebenen betrachtet: der individuellen, der interaktionalen und der kontextuellen Ebene. Der Beitrag von Griebel in diesem Heft führt diese Zusammenhänge weiter aus.

### Gestaltung von Übergängen

Die Bedeutung der erfolgreichen Bewältigung von Übergängen für die individuellen Bildungsverläufe hat in den letzten Jahren in Forschung, pädagogischer Praxis und Bildungspolitik zunehmend Aufmerksamkeit gefunden – nicht zuletzt deshalb, weil die Bildungsforschung in jüngeren Studien erneut verdeutlicht hat, wie sehr Bildungsgerechtigkeit und Chancenzuweisungen mit den Bildungsübergängen verbunden sind. Vielfache Maßnahmen und Modelle zur Flexibilisierung der Bildungswege und zur Kooperation zwischen den Bildungseinrichtungen verschiedener Stufen des Bildungssystems sind eingeführt und erprobt worden.

Die Gestaltung von Übergängen steht dabei vor großen Herausforderungen: Bis in die Weimarer Republik – und zum Teil weiter – reichen die Traditionen der einzelnen Institutionen und Stufen unseres Bildungssystems zurück. Die Pädagogik und inhaltlichen Hintergründe des Kindergartens, der Grundschule und der vier Schulformen der Sekundarstufe mit ihren jeweils eigenen Fach- und

Fächerkulturen sind über lange Zeit weitgehend eigenen und unabhängigen Entwicklungen gefolgt. Die Traditionsmächtigkeit der einzelnen Bereiche zeigt sich etwa in den zumeist stark unterschiedlich strukturierten Studiengängen für Lehrämter der Primarstufe und der Sekundarstufe mit ihren deutlich kontrastierenden Anteilen von Fachausbildung und pädagogischer Ausbildung. Sie zeigt sich auch in der Diskrepanz, die in der Praxis häufig noch zwischen der traditionell sozialpädagogisch und am Spiel orientierten Pädagogik des Kindergartens und der gezielten Ausrichtung auf den Erwerb von Kulturtechniken und Wissensbeständen in den unterrichtlichen Arbeitsstrukturen der Grundschule besteht. Als trennende Faktoren kommen die zumeist noch in unterschiedlichen Ministerien liegenden bildungspolitischen Zuständigkeiten für den Kita- und den Schulbereich sowie unterschiedliche Trägerstrukturen von Schule und Kita hinzu.

Nicht zuletzt führen diese nicht inhaltlich, sondern historisch und traditionell begründeten Trennungen dazu, dass Kinder und Jugendliche auf ihrem Bildungsweg sehr unterschiedlichen Bildungsverständnissen, Lernweisen und Lernmethoden und Formen der Auseinandersetzung mit Inhalten begegnen.

Dass es eines institutionenübergreifenden Austausches und der Entwicklung eines umfassenden und gemeinsamen Verständnisses von Bildungsprozessen und Vorstellungen vom Lernen und den Lernenden sowie auf dieser Grundlage einer Kooperation zur Gestaltung der Übergänge bedarf, beginnt sich als Erkenntnis vor allem im Elementar- und Primarbereich durchzusetzen, weshalb hierauf im Folgenden näher eingegangen wird.

Durchgehende Bildungspläne für längere und stufenübergreifende Spannen der Bildungsbiographie formulieren ein gemeinsames Bildungsverständnis. Fast alle Bundesländer haben Maßnahmen zur flexiblen Einschulung und zur Gestaltung der Schuleingangsphase erprobt oder eingeführt. Ressort- und länderübergreifend haben die Fachminister in Beschlüssen von 2004 und 2009 wesentliche Grundlagen des Bildungsverständnisses für die frühe Bildung formuliert und die Optimierung des Übergangs vom Elementarbereich in den Primarbereich als wichtige Aufgabe für die Begleitung kindlicher Bildungsprozesse ausgewiesen (JMK/KMK 2004; JFMK/KMK 2009). Im »Gemeinsamen Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen« heißt es etwa:

»Die Kontinuität des Lernens des Kindes muss durch ein gemeinsames pädagogisches Verständnis und Handeln der jeweils beteiligten Institutionen gesichert werden. Lernen vom Kind aus betrachtet verlangt deshalb die Vernetzung von Bildungsprozessen in Kindertageseinrichtungen und Grundschulen. Gemeinsame Fortbildungen des pädagogischen Personals, gemeinsame Projekte und der Aufbau von Kooperationsstrukturen sind wesentliche Grundlagen für die Optimierung des Übergangs von den Kindertageseinrichtungen in die Schulen« (JMK/KMK 2004, 8f.) – ein Bündel von Maßnahmen, das wegweisend wäre auch für die Kooperation von Primarstufe und Sekundarstufe.

Eine Verständigung der beteiligten Einrichtungen über ihre Vorstellungen von Bildung und Lernen kann einen ersten Schritt und eine wichtige Grundlage der Kooperation darstellen. Konkrete Maßnahmen der gemeinsamen Übergangsgestaltung können sodann in mehrere Bereiche gegliedert werden (Speck-Hamdan 2006, 28f.):

- die Beobachtung und Dokumentation individueller Lern- und Entwicklungsprozesse,
- die Gestaltung von Lernumgebungen,
- die umfassende Förderung des einzelnen Kindes.

Eine Abstimmung der individuellen Förderung auf der Basis einer gründlichen Bildungsdokumentation kann die Anschlussfähigkeit von Bildungsprozessen über die institutionellen Grenzen hinweg sichern helfen. Für die Bildungsdokumentation haben sich Instrumente wie Portfolios, Bildungs- und Lerngeschichten, Übergangsbücher sowie Verfahren einer lernprozessbegleitenden Diagnostik oder Entwicklungsprofile bewährt. Lernumgebungen können so gestaltet werden, dass ein »Kulturschock« nicht nur zwischen den inhaltlichen Anforderungen, sondern auch zwischen den Lernmethoden vermieden wird. Eine umfassende Förderung des einzelnen Kindes schließlich nimmt die Entwicklung der ganzen Person in den Blick und orientiert sich nicht an Defiziten, sondern an vorhandenen Potentialen und Fähigkeiten der Lernenden. Wenn Kinder und Jugendliche in dieser Perspektive sowohl von der abgebenden wie von der aufnehmenden Institution gesehen werden, sind wesentliche Voraussetzungen für einen gelingenden Übergang erfüllt.

### **Hochbegabung und schnelle Entwicklung als Herausforderung für die Übergangsgestaltung**

Ein erfolgreicher Übergang zeichnet sich dadurch aus, dass »das Kind sich *emotional, psychisch und intellektuell* angemessen in der Schule präsentiert«, so Griebel (2009, 125). Das setzt voraus, dass sich ein Kind in allen Aspekten seiner Persönlichkeit von den pädagogischen Fachkräften wie von den Gleichaltrigen in Kita und Schule angenommen fühlt. Zentrale Merkmale der Hochbegabtenförderung – kurz gefasst: Begabungen erwarten, erkennen und anerkennen – decken sich mit den Kriterien gelingender Übergänge.

Hochbegabte profitieren wie alle Kinder und Jugendlichen davon, wenn ihre inhaltlichen Kenntnisse und Lernentwicklungen, ihre Interessen und ihre methodischen Kompetenzen auch nach einem Übergang in eine andere Schulstufe oder Lerngruppe im Unterricht aufgegriffen und eingebracht werden können.

Gleichwohl stellen hohe und ausgeprägte Begabungen sowie Entwicklungsvorsprünge eine besondere Herausforderung für die Übergangsgestaltung dar. Unsere Bildungseinrichtungen sind vielfach an durchschnittlichen Normen und Erwartungen an die Lernenden orientiert. Für Kinder und Jugendliche, die aus durchschnittlichen Entwicklungs- und Lernerwartungen herausfallen – in welcher Richtung auch immer – kann dies zu Problemen der Passung zwischen Lernangeboten und Lernbedürfnissen führen. An den Übergängen wird dies in besonderer Weise sichtbar. Hochbegabung definiert sich nun gerade (im Falle der IQ-Definition) durch eine weit überdurchschnittliche Intelligenz und ein weit überdurchschnittliches kognitives Leistungsvermögen. Viele Schwierigkeiten, auf die überdurchschnittlich begabte Kinder und Jugendliche in unserem Bildungssystem stoßen können, lassen sich auf dieses Abweichen nach oben von der Norm, dem Durchschnitt, zurückführen (Schulte zu Berge 2001, 25).

Ein Beispiel liefert das Konzept der Schulfähigkeit, das im Kontext von Hochbegabung im Blick auf die Möglichkeit einer früheren Einschulung relevant wird. Zweifelsohne ist der frühe Eintritt in die Schule stets zu prüfen. Eine zu starre, lediglich an durchschnittlichen Erwartungen an den Lern- und Entwicklungsstand beim Schuleintritt orientierte Prüfung jedoch kann Entwicklungschancen übersehen und in der Folge blockieren. Gerade wenn Bedenken

gegen eine frühe Einschulung bestehen, wäre zu überlegen, wie sich die Übergangsgestaltung flexibilisieren ließe und eine adäquate Lernumgebung für dieses individuelle Kind herstellen ließe – im Sinne eines Verständnisses von Schulfähigkeit als »Fähigkeit der Schule, den Kindern in ihrer individuellen Entwicklung gerecht zu werden, oder anders ausgedrückt: Schulfähigkeit ist die Kindfähigkeit der Schule« (Bartnitzky 2008, 28).

In den letzten Jahren entwickelte Modelle zur Flexibilisierung der Einschulungsregelungen und zu einer flexiblen Schuleingangsphase kommen Erkenntnissen über die Entwicklung besonders begabter Kinder entgegen, denen zufolge »das chronologische Alter als immer unwichtiger angesehen und die Mindestalterregelung zunehmend in Frage gestellt« wurde (Vock/Preckel/Holling 2007, 59).

Starre Kriterien am Schulanfang oder beim Übergang in die Sekundarstufe werden der Tatsache nicht gerecht, dass Entwicklungen dynamisch verlaufen. Eine Sortierung von Schülern nach Leistungsniveaus auf unterschiedliche Schulformen ist mit einem Glauben an mehr oder minder feste Begabungen verbunden (Lenhardt 2002). Begabungen entwickeln sich jedoch im Bildungsverlauf, und dies kann durchaus auch sprunghaft und überraschend geschehen. Um Schullaufbahnen und damit Bildungswege für diese Entwicklungen offen zu halten, sollten Übergänge auch und gerade unter Aspekten der Begabungsförderung flexibel und unter der Perspektive einer stärker individuellen Förderung gestaltet werden.

Neben einer Flexibilisierung der vom System her angelegten Grenzen müssen daher vor allem pädagogische Angebote entsprechend flexibel organisiert und gestaltet werden, damit diese adäquat auf individuelle Entwicklungslagen, Lernbedürfnisse und Lernweisen reagieren können, die bei hochbegabten Kindern und Jugendlichen in unterschiedlicher Weise, meist jedoch durch beschleunigte Entwicklung in verschiedenen, nicht unbedingt allen Bereichen, durch Wissensvorsprünge oder ausgeprägte Interessenschwerpunkte gekennzeichnet sind. Lern- und Entwicklungsvoraussetzungen können aber auch geprägt sein durch negative Bildungserfahrungen oder andere biographische und situative Faktoren, die ein Kind daran hindern, seine Potentiale zu entfalten. Kenntnisse zur Hochbegabung und zu speziellen Fördermöglichkeiten helfen daher, Übergänge unter dem Anspruch individueller Förderung zu gestalten.

Über Forschungen zur Früheinschulung sowie Evaluationen von Frühstudienmodellen hinaus liegen kaum Studien zu Maßnahmen der Übergangsgestaltung im Kontext der Hochbegabtenförderung vor.

### **Das Fachforum »Herausforderung Übergänge« – Zu den Beiträgen dieses Hefts**

Die oben dargestellte Problemlage gab der Karg-Stiftung den Anlass, ihr »Fachforum Ministerien« im Jahr 2009 dem Thema »Herausforderung Übergänge« zu widmen. Die Karg-Stiftung lädt im zweijährlichen Rhythmus Fachvertreterinnen und Fachvertreter aus allen Kultus- und Sozialministerien der Bundesländer sowie der mit Bildungsfragen befassten Ministerien des Bundes zu einem Fachforum ein, das neben Austausch und Vernetzung auch der inhaltlichen Arbeit an einem ausgewählten Thema in der Begabtenförderung dient. Der Einladung zum 12. und 13. Mai 2009 in das Saarland folgten rund 50 Teilnehmerinnen und Teilnehmer aus 15 Bundesländern.

Neben der Information durch Vorträge und durch Präsentationen von Projekten aus den Bundesländern wurden in Workshops anhand von Praxismodellen und Studien Gelinungsbedingungen sowie problematische Faktoren für die Bewältigung von Übergängen erörtert. Die Referenten der Veranstaltung haben ihre Beiträge für diese Veröffentlichung bearbeitet und zur Verfügung gestellt. Das Karg-Heft möchte hiermit, wie die Veranstaltung selbst, auf einen vielfältigen Entwicklungsbedarf in der Hochbegabtenförderung aufmerksam machen und Impulse für deren Weiterentwicklung setzen.

Petra Hanke führt anhand einer Übersicht über Forschungsbefunde und Konzepte in die Thematik ein und verdeutlicht die grundlegende Relevanz von Transitionen als biographische Phasen. Im Detail werden Ergebnisse aus einigen Studien vorgestellt, die die Wahrnehmung von Angeboten zur Übergangsgestaltung durch Erzieherinnen, Lehrkräfte und Eltern beleuchten sowie nach Hintergründen für konkrete Übergangsentscheidungen fragen. Die Ergebnisse ermöglichen, diese Perspektiven in die Konzeption von Angeboten zur Übergangsgestaltung stärker mit einzubeziehen und so der Tatsache Rechnung zu tragen, dass es sich bei Transitionen stets um ko-konstruktive Prozesse aller Beteiligten handelt.



Elementar bei der erfolgreichen Umsetzung von Übergangskonzepten ist die Berücksichtigung des familiären Umfeldes. Wilfried Griebel, Wissenschaftlicher Referent am Staatsinstitut für Frühpädagogik in München, sieht an der Schnittstelle Familie – Institution einen Dreh- und Angelpunkt für den Bildungsweg der Kinder. Eltern sind von den Übergängen ebenso betroffen wie ihre Kinder, die die Übergänge durchlaufen. Von den Eltern, die ihre Kinder am besten kennen sollten, erfragen Pädagoginnen und Pädagogen wertvolle Informationen, um gelingende Übergänge zu schaffen. Genau hier kann aber Bildungsungerechtigkeit entstehen, denn Studien zeigen, dass Eltern aus bildungsfernen Schichten sich eher für einen Bildungsweg entscheiden, den sie kennen, und nicht unbedingt für einen dem Kind angemessenen. Für hochbegabte Kinder aus bildungsfernen Herkunftsfamilien besteht hier insbesondere die Gefahr, dass ihre soziale Herkunft und nicht ihre Fähigkeiten über die zukünftige Schulform entscheiden. Die aktive Einbindung der Eltern stellt eine wesentliche Voraussetzung von schlüssigen Übergangskonzepten dar.

Die drei folgenden Beiträge gehen mit Beispielen und Studien auf die drei großen institutionellen Übergänge – von der Kita in die Schule, von der Grundschule in die weiterführende Schule und von der Schule in Studium und Beruf – ein, die auf dem Fachforum in Workshops eingehender vorgestellt und diskutiert wurden.

Sandra Becker und Anne Westerholt stellen das Konzept des flexiblen Schulanfangs an der Salzbödetal-Schule vor, die bereits am BLK-Modellversuch zur Neukonzeption des Schulanfangs teilnahm. Als eine von bundesweit 15 Grundschulen, die am Projekt »Impulsschulen« der Karg-Stiftung teilgenommen haben, konnten an der Salzbödetal-Schule Erfahrungen zu den Effekten des flexiblen Schulanfangs und der jahrgangsgemischten Eingangsklassen für die schulische Begabtenförderung gesammelt werden. Die hohe Zahl der Früheinschulungen, übrigens ohne dass es später zu Problemen im sozialen Bereich oder im Bereich des Lernens kommt, zeigt eindrucksvoll die Möglichkeiten eines solchen Modells.

Den Übergang von der Grundschule in die Sekundarstufe thematisieren Matthias Korn und Tim Rohrmann anhand einer Studie, die im Auftrag des Sächsischen Staatsministeriums für Kultus durchgeführt wurde. Sie gibt anhand von Schülerbiographien detaillierte Einblicke in mögliche Problematiken beim Übergang in die Sekundarstufe im

Kontext von Hochbegabung und stellt Möglichkeiten und Instrumente vor, mit deren Hilfe Schulen ihre Kooperation so gestalten können, dass individuelle Bildungswege ohne Bruch gefördert werden können.

Im Juniorstudium an der Universität des Saarlandes sind eine enge Kooperation zwischen Schule und Universität sowie eine persönliche Betreuung der Frühstudierenden umgesetzt. Wolfgang Asselborn, Thomas Jörn und Frank Mücklich zeigen, dass die schlichte formale Möglichkeit, Lehrveranstaltungen an der Universität zu besuchen, nicht ausreicht, solange das System Schule nicht praktisch wirksam eingebunden wird. Es ist vielmehr nötig, die pädagogische Arbeit an Schule und Universität eng aufeinander abzustimmen und individuelle Betreuung an dieser Schnittstelle zu gewährleisten.

Für die Koordination zwischen Schule und Universität, so auch Armin Hackl in seinem Beitrag, werde unter anderem noch viel zu wenig bedacht, dass die Methodik des Studiums und dessen Leistungsansprüche zum Teil unter den Möglichkeiten der Hochbegabten in abschließenden Jahrgängen der Schule liegen. Eine professionelle Begleitung und spezielle Angebote in Kollegform, die die besonderen Lern- und Leistungsanforderungen und das junge Alter der Zielgruppe berücksichtigen, könnten eine Weiterentwicklung derzeitiger Angebote darstellen. In Thesenform fasst Hackl zentrale Positionen zur Übergangsthematik aus der Perspektive der Hochbegabtenförderung zusammen. Überdies erinnert er daran, dass es nicht nur die drei »großen« institutionell bedingten Übergänge gibt, sondern dass (etwa mobilitätsbedingte) Schulwechsel oder Wechsel in der Schullaufbahn für den individuellen Fall eine gleichermaßen hohe Bedeutung entwickeln können und ebenso wie die institutionellen Übergänge der fachlichen Aufmerksamkeit und eines pädagogischen »Netzes beim riskanten Sprung« bedürfen.

### **Gelingensbedingungen für die Bewältigung von Übergängen**

In der Diskussion von Expertinnen und Experten aus allen Bundesländern in den Workshops konnten bekannte Faktoren für gelingende Übergänge konkretisiert, wie auch aus den Erfahrungen heraus neue Impulse in die Diskussion eingebracht werden.

Die wesentlichen Thesen zu Gelingensbedingungen seien hier abschließend zusammengefasst. Übereinstimmend wurde für alle der drei institutionellen Übergänge die Bedeutung des Informationsaustausches und der engen Kooperation zwischen den Institutionen festgehalten. Für den Übergang von der Kita in die Schule und von der Grundschule in die Sekundarstufe bedarf es fester Kommunikationslinien zwischen den beteiligten Institutionen in Bezug auf die Lernentwicklung und die Persönlichkeit des einzelnen Kindes. Hierbei darf es nicht nur um das erworbene Wissen gehen, vielmehr müssten der methodische Umgang mit den Lerninhalten (beispielsweise Arbeits- und Präsentationsmethoden) sowie soziale Kompetenzen Berücksichtigung finden. Grundlage für diesen Austausch kann die Erarbeitung eines gemeinsamen Bildungsverständnisses sein; zu fordern wäre jedoch ebenso eine Kompatibilität der Bildungspläne, in inhaltlichen Bereichen wie im Kompetenzbereich. Individuelle Entwicklungsberichte »in beide Richtungen« – also von der abgebenden an die aufnehmende Schule wie auch umgekehrt – könnten ein geeignetes Instrument sein, damit die Schulen sich gegenseitig über die individuellen Bildungsbiographien, aber auch über pädagogische Konzepte und Organisationsformen des Unterrichts informieren können. Die Einrichtungen und Schulen, die an den Übergängen miteinander kooperieren, wissen oft noch viel zu wenig voneinander. Ein stärkerer Austausch, der über eine einfache Weitergabe der notwendigsten Informationen hinausgeht, wäre daher auch ein wertvoller Ansatzpunkt für eine gegenseitige Anstiftung zur Unterrichtsentwicklung mit dem Ziel individueller Förderung.

Unter organisatorischen Aspekten können feste Ansprechpartner für die Koordination der Übergänge (mit Fachkenntnissen zur Entwicklung und Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher) in den Kitas, Schulen und Hochschulen für Kinder, Schüler, Eltern und Kollegen hilfreich sein. Die Bedeutung von Kooperationsvereinbarungen, die zwischen Kitas und Grundschulen schon relativ verbreitet sind, zwischen Grundschulen und weiterführenden Schulen bislang weniger, wurde hervorgehoben.

Wir danken allen Autorinnen und Autoren für ihre Beiträge zu diesem ersten Karg-Heft. Wie mit dem Fachforum selbst – auf dem alle Beteiligten dazu beigetragen haben, erfolgreiche Praxismodelle vorzustellen, Problemlagen bewusst zu machen und Lösungsmöglichkeiten aufzuzeigen – so hoffen wir, auch mit dem Karg-Heft die Akteure

des Bildungssystems für die spezifischen Lernbedürfnisse hochbegabter Kinder und Jugendlicher zu sensibilisieren und ihnen neue Impulse im Förderfeld zu geben.

#### Die Autoren:

Dipl.-Psychologin Christine Koop leitet das Ressort »Frühe Förderung und Beratung«,  
Dr. Olaf Steenbuck leitet das Ressort »Schule und Wissenschaft«, beide in der Karg-Stiftung.  
Internet: [www.karg-stiftung.de](http://www.karg-stiftung.de)

#### Literatur

**Bartnitzky, H. (2008):** Bildung von Anfang an und an allen Bildungsorten. In: Grundschule aktuell, Heft 4, S. 25-29.

**Griebel, W./Niesel, R. (2004):** Transitionen. Fähigkeit von Kindern in Tageseinrichtungen fördern, Veränderungen erfolgreich zu bewältigen. Weinheim: Beltz.

**JMK/KMK (2004):** Gemeinsamer Rahmen der Länder für die frühe Bildung in Kindertageseinrichtungen (Beschluss der Jugendministerkonferenz vom 13./14.05.2004 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 03./04.06.2004). [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2004/2004\\_06\\_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2004/2004_06_04-Fruehe-Bildung-Kitas.pdf) (Abruf 23.7.2010).

**JFMK/KMK (2009):** Den Übergang von der Tageseinrichtung für Kinder in die Grundschule sinnvoll und wirksam gestalten – Das Zusammenwirken von Elementarbereich und Primarstufe optimieren (Beschluss der Jugend- und Familienministerkonferenz vom 05.06.2009 / Beschluss der Kultusministerkonferenz vom 18.06.2009). [www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2009/2009\\_06\\_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf](http://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2009/2009_06_18-Uebergang-Tageseinrichtungen-Grundschule.pdf) (Abruf 23.7.2010).

**Lenhardt, G. (2002):** Die verspätete Entwicklung der deutschen Schule. In: Pädagogische Korrespondenz 29, S. 5-22 (auch online unter [www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf](http://www.erzwiss.uni-hamburg.de/Personal/Gogolin/files/pisa.pdf) (Abruf 3.7.2010).

**Schulte zu Berge, S. (2001):** Hochbegabte Kinder in der Grundschule. Erkennen – Verstehen – Im Unterricht berücksichtigen. Münster: LIT.

**Vock, M./Preckel, F./Holling, H. (2007):** Förderung Hochbegabter in der Schule: Evaluationsbefunde und Wirksamkeit von Maßnahmen. Göttingen: Hogrefe.

**Wörz, T. (2004):** Die Entwicklung der Transitionsforschung. In: Griebel/Niesel 2004, S. 22-41.



# Impressum

## Herausgeber der Karg-Hefte

Karg-Stiftung  
 Lyoner Straße 15  
 60528 Frankfurt  
 Tel. (069) 665 62 - 113  
 Fax (069) 665 62 - 119  
 dialog@karg-stiftung.de  
 www.karg-stiftung.de

## Verantwortlich

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand Projekte

## Gesamtkoordination

Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft

## Konzept und Redaktion des Karg-Hefes

Dr. Ingmar Ahl, Vorstand Projekte  
 Christine Koop, Ressort Frühe Förderung und Beratung  
 Dr. Oliver Ramonat, Beratung und Redaktion (extern)  
 Claudia Reimer, Ressort Schule und Wissenschaft  
 Dr. Olaf Steenbuck, Ressort Schule und Wissenschaft  
 Sabine Wedemeyer, Ressort Presse-  
 und Öffentlichkeitsarbeit

## Karg-Hefte: Beiträge zur Begabtenförderung und Begabungsforschung

### Karg-Heft 1, Februar 2011:

Herausforderung Übergänge –  
 Bildung für hochbegabte Kinder und Jugendliche gestalten.

### Herausgegeben von

**Christine Koop**, Karg-Stiftung,  
 Ressort Frühe Förderung und Beratung  
**Dr. Olaf Steenbuck**, Karg-Stiftung,  
 Ressort Schule und Wissenschaft

### Photographien

Marion Vogel

### Gestaltung und Realisierung

PLEX Berlin, [www.plexgroup.com](http://www.plexgroup.com)

### Druck

Druckhaus Berlin  
 1. Auflage, Februar 2011

Die Karg-Hefte erscheinen in loser Folge zwei- bis dreimal jährlich. Sie vermitteln Fach- und Sachinformationen aus Wissenschaft und Praxis rund um das Thema Hochbegabung und richten sich an Fachkräfte sowie alle, die sich für die Förderung hochbegabter Kinder und Jugendlicher interessieren.

Die Karg-Hefte können in gedruckter Form bezogen werden über die Karg-Stiftung, Frankfurt am Main, sowie in elektronischer Form über [www.karg-stiftung.de](http://www.karg-stiftung.de).

Alle Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Übersetzung, Nachdruck, photographische Wiedergabe und jede andere Art der Vervielfältigung bedürfen der Zustimmung der Karg-Stiftung.